

Revista Iluminart

http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart



População imigrante e educação intercultural na educação profissional e tecnológica: uma perspectiva de internacionalização na formação continuada

Immigrant population and intercultural education in the professional and technological education: an internationalization perspective on the continuing training

Yuri Ribeiro Moleiro[1], Amanda Ribeiro Vieira[2]

[1] Mestrando do PROFEPT, IFSP – Câmpus Sertãozinho,

[2] Doutora em Administração de Organizações, Docente do PROFEPT, IFSP – Câmpus Sertãozinho

RESUMO

Apresentamos a concepção de migração e educação como direitos fundamentais do ser humano, de modo que isso deve ser observado com especial atenção por governos e órgãos internacionais. No âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT), os princípios que orientam os Institutos Federais geram compromisso para com o acesso e acolhimento da população migrante à sua estrutura, especialmente diante do fenômeno de interiorização da população imigrante internacional. Para isso, propomos que a educação deve se dar sob uma perspectiva intercultural, proporcionando uma visão plena de uma sociedade sob influência de um processo de migração e intercâmbio permanente. Esse processo se dá através da formação continuada dos docentes que, ao contemplar os conceitos caros à intercultura, ajudam a posicionar essa questão no centro do desenvolvimento institucional e educacional, possibilitando que essa integração atue na direção da internacionalização da instituição.

Palavras-chave: imigrantes, interculturalidade, formação continuada, EPT, internacionalização.

ABSTRACT

We present the conception of migration and education as human fundamental rights, so that it must be watched with special attention by governments and international organizations. In the scope of professional and technological education, the principles that guide the Federal Institutes generate the commitment to the access and reception of the migrant population in its structure, especially in face of the interiorization of the international immigrant population. We propose the understanding that education should happen within an intercultural perspective, able to provide an ample vision of a society under the influence of a permanent process of migration and interchange. This process takes place through continuing training of the teachers, by contemplating concepts dear to the interculture, help position the topic at the center of the institutional and educational development, allowing this integration to act on directioning the internationalization of the institution.

Keywords: immigrants, interculturality, continuing education, PTE, internationalization.

1. Introdução

Um dos elementos definidores da vivência humana ao longo da história é o deslocamento - de indivíduos e de comunidades inteiras - pelo globo terrestre. Por terra, água e ar, esse trânsito se dá pelo reconhecimento de que existe a necessidade de, a fim de expandir contatos e experiências ou mesmo para fazer cessar sobre nós algum iminente perigo ou dano sobre a vida e o bem-estar, buscarmos novos locais para viver. De forma concisa, "migrar, com todos os riscos que isto implica, explica-se simplesmente porque a busca de felicidade é inerente ao ser humano" (VENTURA, 2014, on-line). Dado esse cenário, as migrações, analisadas frente às suas motivações e mecanismos de efetivação, transformam a realidade dos espaços envolvidos - sejam esses os pontos de partida, os eventuais trajetos ou os possíveis destinos - e das pessoas engajadas nesse processo, sendo alvo permanente de estudos em áreas diversas do conhecimento humano e pauta persistente na agenda de Estados e organizações.

Tal pauta é construída por uma intersecção de conceitos, promovendo um rico campo de pesquisa que é atravessado por diversas áreas do conhecimento. A partir disso pode-se construir uma análise mais detida e atenta sobre o cenário nacional e sobre a inserção da população migrante internacional na educação pública brasileira, destacando os desafios dos Institutos Federais nessa inserção e as possibilidades de construir iniciativas que, além de efetivar direitos, também proporcionem possibilidades reais de avanço para a internacionalização da instituição e para uma educação intercultural, alinhada aos princípios da EPT.

2. Migração e educação como direitos humanos fundamentais

A formação dos “Estados Nacionais” ao longo dos séculos, com suas divisões administrativas internas e externas, mudou profundamente a maneira como a humanidade encarava a própria mobilidade. O “controle dos corpos” aparece nos estados contemporâneos também sob a forma de um controle físico dos espaços por onde transitamos. A migração, reconhecida como direito fundamental, em contrapartida, é acolhida como ação de interesse do aparato jurídico-administrativo.

Tomado como um direito humano essencial, consagrado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reafirmado em uma série de documentos e convenções internacionais ao longo do tempo, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos em 1966 e, mais recentemente, a Declaração de Nova Iorque em 2016 e o Pacto de Marraquexe em 2018[9], o processo de migração é idealmente apresentado como um ato que deve observar princípios universais, gozados por todo ser humano, como a preservação da liberdade de deslocar-se e de habitar um território sem molestação ou discriminação, assegurados em seu trânsito e residência plenos direitos ao lazer, à saúde, ao trabalho e à educação. Esses são direitos consolidados pelo ordenamento internacional e pelo Estados - assimilada a autonomia e controle destes sobre seu próprio destino e

[9] Esse Pacto, que tem como objeto o fomento à colaboração entre nações na formulação de protocolos e políticas públicas para lidar com o processo migratório e com as populações por este mobilizadas, teve inicialmente a adesão do Brasil que, num segundo momento, já no início de 2019 e com uma nova gestão no Executivo Federal, anunciou sua retirada por determinação da Presidência.

sobre os compromissos assumidos com outros atores autônomos, nos limites por eles impostos (HELD, 1991, p. 150) - devendo ser observados sem detrimento ou concorrência entre si, cabendo a cada governo buscar formas contundentes e efetivas de concretizá-los.

É crucial, portanto, que se pense a migração e a educação analogamente, como direitos humanos universais, cabendo aos Estados expressar tal obrigação em suas garantias constitucionais e assegurar as condições materiais (infraestruturais, financeiras, administrativas etc) de sua efetivação. O Brasil deu um passo nessa direção ao explicitar na Constituição Cidadã de 1988, a educação no rol de Direitos Sociais (artigo 6º) e assinalando sua configuração no artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

E no artigo 206, incisos I e IV, apontando que o ensino seguirá os princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência, além da gratuidade, regra para quando a oferta deste é pública (BRASIL, 2016, p. 123).

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Destes, observa-se claro compromisso assumido pelo Estado brasileiro com a oferta educacional pública e gratuita, sem distinções de tratamento que prejudiquem o acesso e permanência a quem quer que seja, resguardado o princípio da distinção unicamente para garantir, da melhor maneira, esse direito[10]. Como se não bastasse, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma em seu terceiro artigo essas mesmas premissas (BRASIL, 2017), incorporando pela Lei nº 12.796/2013 a proposição explícita de observar em seus conteúdos e práticas a diversidade étnico-racial existente em nossa sociedade (BRASIL, 2013).

Constrói-se, portanto, uma rede de princípios - nacionais e internacionais, constitucionais e supralegais - que se entrelaçam, afirmando o compromisso, a necessidade de o Estado brasileiro promover o combate à discriminação na educação e de garantir que todos, a qualquer tempo e em qualquer situação, poderão pleitear a efetivação desses princípios. Para que essa seja uma realidade, deve-se buscar meios para assegurar o direito à educação conjuntamente ao de migração, observando todas as obrigações existentes na consolidação desses direitos fundamentais.

---

[10] Observamos aqui um desdobramento do princípio da igualdade expresso no artigo quinto da Constituição brasileira, tratando da igualdade de todos perante a lei, ou seja, assegurando a brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil a inviolabilidade de seus direitos fundamentais. Esse princípio, num primeiro olhar, denota a premissa do tratamento igualitário, no entanto, na medida da aplicação das leis nos casos concretos e no respeito a outros princípios constitucionais e direitos fundamentais, uma série de distinções voltadas à prevalência da própria igualdade se fazem necessárias. Para combater assimetrias e distinções sociais latentes em nossa sociedade, faz-se necessário tratar desigualmente os indivíduos num cenário desigual para preservar as mesmas possibilidades de acesso e usufruto a seus direitos (MORAES, 2017).

3. Educação e população migrante internacional no cenário nacional

Deve-se reconhecer que, mesmo numa análise qualitativa (como frequentemente são as pesquisas em educação), é conveniente estabelecer uma "baseline", um conjunto inicial de dados observáveis, aferidos diretamente pelo pesquisador ou extraidos de plataformas dotadas de grande confiabilidade, utilizados como referência num estudo em progressão. Afinal, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, "a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador" (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 29).

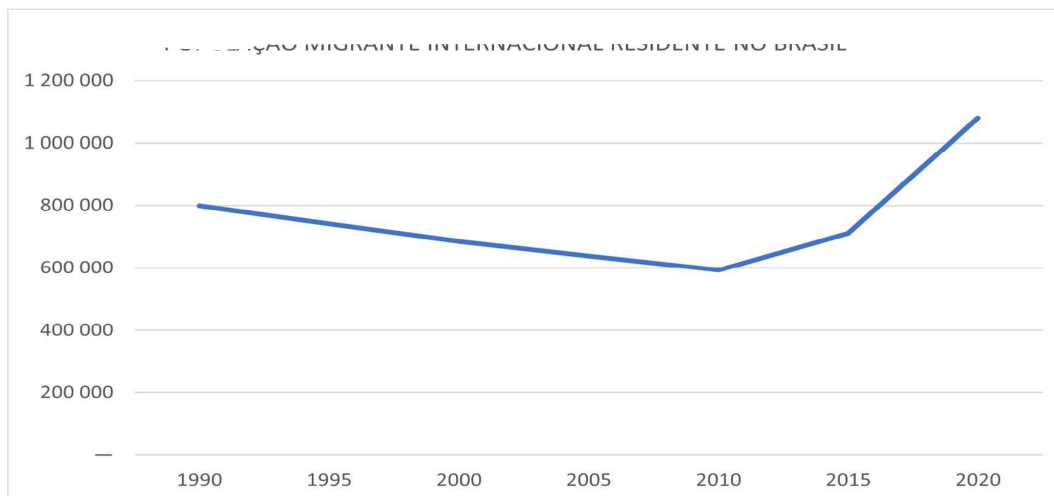
Para desenvolver essa sólida "baseline", é necessário trazer alguns elementos quantitativos, dados que nos auxiliam a constituir uma visão mais precisa e minuciosa sobre o contexto das populações migrantes no Brasil e no estado de São Paulo, expondo sua distribuição espacial e inserção nas estruturas educacionais existentes, com foco na educação básica.

Com o auxílio dos dados e o recurso visual dos gráficos para evidenciá-los, pretende-se traçar os rudimentos tanto da história recente da presença da população migrante no Brasil quanto de seu status atual, ainda que este seja o recorte de um "passado recente" por conta de algumas dificuldades encontradas na obtenção e produção de dados – não só, mas também – por conta da pandemia[11].

O Gráfico 1 evidencia essa relação no período aferido (1990 – 2020), evidenciando dois eventos: a) uma queda da população migrante internacional no intervalo entre 1990 e 2010 e b) uma retomada, forte e acelerada, do patamar populacional do início dos anos 90 e além, superando-o.

Gráfico 1 – População migrante internacional residente no Brasil

[11] Vale ressaltar que, ainda que tenhamos registrado avanços notáveis ao longo das últimas décadas, é necessário apontar que ainda há problemas persistentes na aferição destes dados, muitas vezes comuns a todos os registros administrativos do Brasil, marcados pela descontinuidade, tanto na aferição, quanto de instrumento e metodologia (JANNUZZI, 2017). Um exemplo recente e vívido é o do Censo 2020, adiado devido à pandemia, mas também pela falta de dotação orçamentária específica que pudesse viabilizar a execução de um levantamento em todo território nacional, nos colocando numa posição de "apagão de dados" no cenário da pandemia e na pós-pandemia, ainda sem uma clara ideia de como este desafio será solucionado.

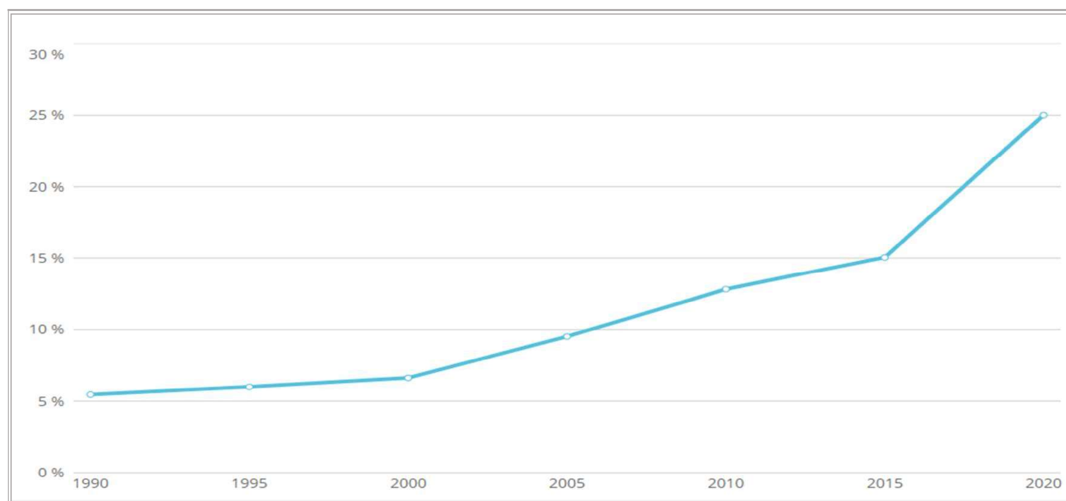


Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas e Organização Internacional para as Migrações (Portal de dados sobre migrações: https://migrationdataportal.org/), 2020.

Expondo essa tendência, fica evidente como a questão migratória ganhou recente vigor no debate público brasileiro, influenciando novos esforços administrativos, legislativos e acadêmicos, voltados à compreensão e análise do fenômeno. Esse recorte, vale ressaltar, não é uniforme: a aceleração desse processo na metade da década anterior foi influenciada pelo ingresso de nacionais do Paraguai, Colômbia, Haiti e Bolívia, sendo evidenciado, no entanto, grande parte desse incremento no fim da mesma década composto majoritariamente por população venezuelana e haitiana. Também vale ressaltar que tais ingressos não se dão de modo uniforme, distribuídos equanimemente pelo território do país: há pontos privilegiados de entrada, assim como há destinos mais atraentes para residência.

Outra característica importante da migração internacional recente no Brasil é que ela é, proporcionalmente, cada vez mais jovem, como revela o Gráfico 2. Isso decorre do fato de que ela se dá, num volume crescente, por necessidade. Se antes dos anos 90 o cenário migratório brasileiro era quase que integralmente composto por jovens adultos em busca de melhores oportunidades de trabalho, hoje o Brasil também compõe a rota ou destino de milhares de imigrantes que acessam nosso território não atrás de, simplesmente, efetivar um "projeto de vida", mas de garantir sua sobrevivência imediata. Essa modalidade migratória, baseada numa urgência que se impõe sobre os indivíduos que, em condições de enorme penúria econômica, social, alimentar (e, por vezes, também com o incremento da fuga diante de diversos tipos de violência presentes em seus locais de origem) precisam migrar a todo custo, por vezes com toda a família. Esse cenário descreve especialmente os casos de refúgio, marcados por conflitos civis e perseguições de caráter étnico, racial e sexual, o que confere ao migrante internacional nessa condição características e necessidades específicas às quais o poder público deve se atentar.

Gráfico 2 - Proporção de jovens (<19) entre os imigrantes recebidos pelo Brasil.



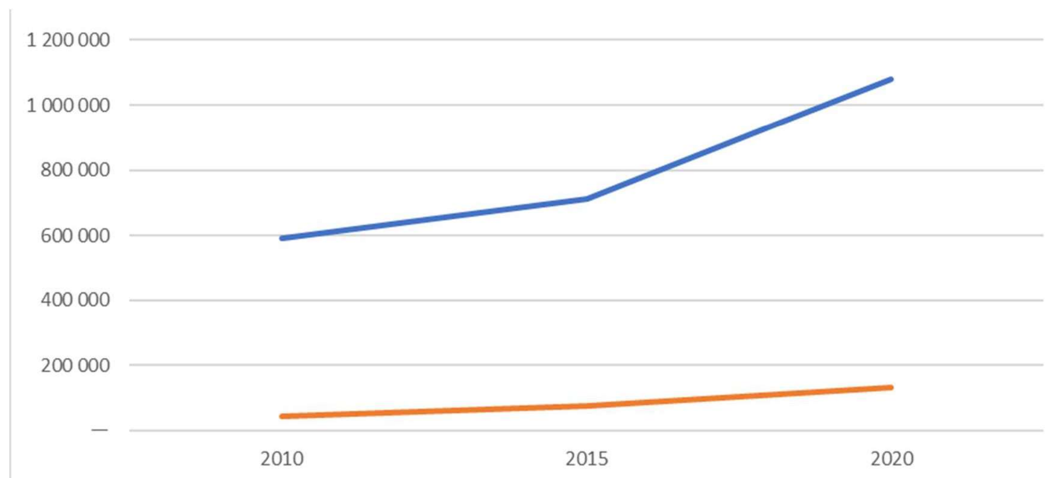
Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas e Organização Internacional para as Migrações (Portal de dados sobre migrações: https://migrationdataportal.org/), 2020.

Nesses casos, basicamente identificamos um processo popularmente chamado de "família vende tudo", onde um grupo familiar liquida a totalidade ou grande parte de seus recursos – se possuírem oportunidade para tal – para custear a viagem e a implantação num novo território, reúne a família (por vezes incluindo irmãos e irmãs, tios e tias, avôs e avós, primos e primas etc.) e busca outro local para residir e construir a vida. Com isso, evidentemente, crianças e adolescentes que num cenário distinto ficariam no país de origem, aos cuidados de pai, mãe ou parentes próximos, também passam a fazer parte do grupo que imigra, aumentando não apenas a complexidade das famílias que adentram no país de destino, mas também exigindo novos olhares das autoridades a respeito do acolhimento e da garantia de direitos. Isso também afeta sobremaneira as possibilidades de retorno do migrante internacional ao país de origem, significando uma "ruptura" mais intensa, em geral de caráter mais definitivo, com seu local de nascimento, ainda que não necessariamente com sua cultura e sociedade. A educação aparece, portanto, como uma preocupação de destaque para a população imigrante. Além de um direito, a perspectiva de residência prolongada no país e a possibilidade de ascender a um nível mais elevado de renda passando pela educação formal brasileira (abrindo o leque formativo e incrementando a utilização do idioma) tornam a escolarização uma preocupação presente na vivência do imigrante, somando-se a outras que concentram suas energias no processo de assentamento.

Entretanto, mesmo que essa preocupação se faça presente, ainda há uma defasagem acentuada no acesso e permanência de imigrantes na educação básica brasileira. O Gráfico 3 apresenta justamente isso: apesar do importante incremento no ingresso desse segmento populacional na educação básica (mesmo que com diversas dificuldades e sem, em geral, um planejamento consistente das instituições de ensino para sua recepção), num cenário de aceleração do ingresso de população migrante internacional e do aumento da proporção de jovens entre estes, fica evidente que a

escolarização ainda é – e tem se intensificado - como um dos maiores desafios para efetivação do direito à educação junto a esse segmento.

Gráfico 3 – População migrante internacional residente no Brasil x População migrante internacional matriculada no ensino básico.



Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas e Organização Internacional para as Migrações (Portal de dados sobre migrações: https://migrationdataportal.org/), 2020 e Censo Escolar da Educação Básica INEP, 2019.

No Brasil e na maior parte do mundo, mesmo antes da pandemia de Covid-19 dificultar e por vezes interromper o acesso à educação básica, as salas de aula já estavam fechadas para milhões de imigrantes ao redor do globo. Some a isso outros milhões que, pela ausência de políticas eficazes de permanência e acompanhamento, conseguiram ingressar, mas não manter nem dar seguimento aos seus estudos (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2020), e teremos uma ideia do tamanho do desafio e de sua relevância para as mais diversas nações.

4. Educação intercultural e os princípios da EPT

Primeiramente, é importante salientar que o termo “intercultura” se diferencia de outro bastante em voga: o de multiculturalidade[12]. Na busca por caracterizar as ideias de identidade, comunidade e nação nas sociedades modernas, o conceito de multicultura surge para designar que, num determinado espaço, há o reconhecimento da diversidade, da coabitação de múltiplas culturas, negando uma visão de mundo marcada pelo conceito de “assimilacionismo”, que pressupõe a (intenção de) supressão de uma cultura, de uma

[12] O termo multiculturalidade ganhou repercussão e uso em áreas diversas do conhecimento humano, tomando formas variadas, apropriado tanto por comunitaristas (que partiam dele para uma crítica à concepção liberal de “eu” e de “indivíduo”, ressaltando o papel da sociedade e da cultura no desenvolvimento da ideia de identidade) quanto por libertários e supremacistas, buscando justificar ímpetos isolacionistas e, por vezes, eugenistas em sua ação social.

comunidade, de um grupo étnico, por outro (MERINO, 2013). Num espaço multicultural, a diversidade é admitida e celebrada como amostra de virtude, desenhando uma sociedade tolerante e pacífica, aberta ao potencial transformador da relação entre os diferentes (TAYLOR, 1994). Nesse cenário, assume-se que há grande variedade de culturas, de pensamentos e ações que lhes são inerentes, mas disso não se presume a necessidade de desenvolver uma crítica profunda sobre as relações de poder já existentes entre elas e que, em diversos casos, aparecem quando alguma se impõe sobre ou mantém uma relação exploratória com as outras (CANCLINI, 2004; WEISSMANN, 2018).

Existe, na sociedade multicultural - e tal característica é exibida como um "troféu civilizatório" - a coabitação sendo descrita como superação da barbárie do assimilacionismo em diversas sociedades, mas não há, de fato, a coexistência plena, que assegure condições de igualdade e desenvolvimento político, econômico e social para as diversas comunidades que partilham um território. Aqui podemos dizer que a desigualdade é "culturizada", ou seja, é tratada como inerente a uma sociedade heterogênea e multifacetada. O reconhecimento da diferença não é, portanto, a reflexão sobre a diferença, situação que leva a possibilidade de tratar a desigualdade (em todas as suas expressões) como parte constituinte da ideia de diferença, quase como que sinônimos uma da outra. Sem um olhar crítico sobre os conceitos de diferença e desigualdade, de forma a defini-los como expressões de processos distintos numa sociedade, não há real possibilidade de transformação, condenando a perspectiva multicultural como um "modelo de organização social fracassado, pois, de alguma maneira, é um assimilacionismo camuflado" (MERINO, 2013, p. 166).

Como contraponto cabe, enfim, a ideia de interculturalidade. Primeiro é preciso dizer que a interculturalidade é, inerentemente, uma postura crítica que pretende propor-se como processo (WALSH, 2010). Candau (2020, p. 38) aponta bem a fissura entre multiculturalidade e interculturalidade ao afirmar que, para esta última:

> A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos (CANDAU, 2020, p. 38).

Segundo, é preciso caracterizá-la como um processo explicitamente educativo. O *modus operandi* da ação intercultural visa a aprimorar e sofisticar a capacidade de comunicação e de relacionamento entre comunidades e indivíduos dotados de culturas distintas. Signos étnicos, raciais, sexuais, religiosos e outras formas de identificação e determinação não devem ser assumidos como aspectos promotores de conflito e desvalorização, mas sim como distintivos da diversidade, riqueza e repertório de conhecimentos e experiências que compõe uma sociedade. Somente consolidando tal entendimento podemos declarar, realmente, designar uma "sociedade da diversidade" (MERINO, 2013).

O espaço designado pelo prefixo "inter" existe, pois a diferença é reconhecida e apontada; no entanto, esta não deve ser um espaço de justaposição, de segmentação, mas sim de porosidade e interação. Fomentar o relacionamento equitativo entre culturas é colocado aqui como uma postura ativa, que exige, portanto, intenção, método e objetivo. Podemos tratar, então, de como construir uma pedagogia de caráter intercultural, pois,

para todos os efeitos, os conflitos e tensionamentos inerentes aos espaços marcados pelo assimilacionismo e pela multiculturalidade pedem uma forma de “mediação”, que exponha a origem dessas tensões, mas que também elabore meios de analisar e de intervir sobre a reprodução destas (CASTAÑO; RUIZ-MATAS, 2004). Um mundo que se reconhece como multicultural necessita, para transcender às próprias contradições e constituir-se de modo intercultural, uma educação intercultural. E uma educação intercultural partilha e se identifica com muitos dos postulados fundamentais da educação profissional e tecnológica (EPT).

As perspectivas de educação intercultural e EPT confluem, em seu desenvolvimento, para a ideia de integralidade. Ambas desenvolvem um determinado entendimento sobre o que devemos chamar de formação humana de fato, uma formação que precisa ser integral. Esta deve transpor recortes como “formação profissional” ou “formação cultural” para avançar sobre aspectos essenciais da vida humana, da compreensão do indivíduo e da coletividade. Na EPT, isso se dá sob o signo da omnilateralidade, que ambiciona “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2010, p. 94), superando a chamada educação unilateral que desapropria o humano de sua complexidade. Ramos (2008, p. 3) expõe bem essa fratura ontológica ao dizer que a educação integral:

> [...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

Essa compreensão nos permite olhar em direção a uma formação humana e cidadã. Humana porque ontológica e filosófica, cidadã porque política, histórica e sociológica, sendo estas características, todas, indissociáveis. Uma unidade se desenha na construção do ser-no-mundo[13], afetando o desenvolvimento não apenas de nossa identidade, mas também de nossa ação. A educação deve prover e pensar modos de conceber o ser humano de tal forma e tê-lo como finalidade de suas proposições. A educação intercultural, corrobora essa visão, acentuando as possibilidades de não apenas cultivar a igualdade, mas também valorizar as diferenças numa sociedade, buscando colocar a diversidade "a serviço" do Homem, promovendo uma relação dialógica entre culturas e a possibilidade de um espaço autônomo de criação e recriação de identidades (MERINO, 2013; CASTAÑO; RUIZ-MATAS, 2004). A educação intercultural valoriza a experiência humana, rica e heterogênea, como potencial de nosso desenvolvimento como indivíduos e como sociedade, assumindo uma elaboração integral do ser humano. É preciso pensar o que significa construir uma sociedade intercultural e os processos necessários para isso.

---

[13] O conceito existencialista reforça a ideia de omnilateralidade ao consolidar o ser humano como alguém “com o mundo”, alguém que não existe – sob nenhum aspecto do termo – a parte da realidade que partilha. Essa inseparabilidade, essa amálgama, fortalece a influência do mundo na constituição dos indivíduos, sendo a própria consciência, a própria ideia de indivíduo algo temporal, espacial e cultural, mas também a influência destes mesmos indivíduos no mundo que habitam.

Portanto, é necessário desenvolver a ideia do que seria uma "educação intercultural", uma "pedagogia intercultural"

5. Educação intercultural, população imigrante e internacionalização institucional

A educação intercultural é, por conta das complexidades que acarreta, um grande desafio. Ao mesmo tempo, sua promoção é altamente necessária para qualquer sociedade que seja (ainda que não se entenda como tal) diversa e multifacetada. Os Institutos Federais pelo Brasil, dada sua capilaridade ainda em construção, tem se municiado - ainda que insuficientemente - de pesquisas e ações com tais características, especialmente voltadas para comunidade indígenas e quilombolas[14]. No entanto, este processo de municiamento é ainda mais rarefeito quando tem como recorte as populações imigrantes, especialmente as que se estabelecem em caráter de refúgio. A presença e o potencial ingresso da população migrante num sistema de ensino dá a essa questão contornos de preocupação institucional, afetando a confecção de políticas públicas. No momento que uma educação intercultural se desenha, esta pode incidir positivamente sobre o convívio e interação com membros da comunidade imigrante na medida em que abre, não apenas a possibilidade do aprendizado e enriquecimento vindo do convívio com a diversidade, mas também a reflexão sobre o significado das diferenças às quais indivíduos e grupos diversos estão sujeitos.

A busca por uma educação intercultural corresponde à construção, em última instância, da educação onde o contato entre comunidades distintas, separadas por experiências, idiomas e culturas não é promotor de estereotipagem e preconceitos, mas sim de aprendizagem, enriquecimento e empatia. Um processo duplo de diferenciação e identificação, porque "se não se conseguir aceitar as diferenças também não se é capaz de aceitar a igualdade de direitos. Não se consegue aceitar a humanidade do outro" (GENOVESE, 2016, p. 82). Parte dessa consolidação se dá pela inserção da educação intercultural na formação docente, tanto por sua sinergia com as bases conceituais da EPT quanto pela sua pertinência junto a expectativas e ações de internacionalização. Muitas vezes excessivamente focada nas ações de mobilidade estudantil, em especial no ensino superior[15], processos de internacionalização ainda são, mesmo nas mais renomadas instituições de ensino do mundo, "[...] caracterizados como uma coleção de atividades fragmentadas e não-relacionadas" (KNIGHT; DE WIT; 2018, p. 3) e nisso, a capacidade, o preparo e a formação para o recebimento de alunos imigrantes são, muitas vezes, negligenciados[16].

---

[14] Um exemplo que ilustra esse processo é o GPTIE (GPTIE – Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etno-envolvimento) que une IES públicas dos estados do Pará e do Tocantins e convidados para desenvolver e realizar ações de ensino, pesquisa e extensão buscando aproximação com as comunidades indígenas e descendentes locais, em projetos capitaneados pelo Instituto Federal do Pará.

[15] Ponto definido por Knight como pertencente à "primeira geração" de um processo de internacionalização, a ser sempre aprimorado e entendido como parte de uma estratégia maior de aproximação entre pessoas, culturas e instituições com propósitos educacionais (KNIGHT, 2012).

[16] No documento "Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de EPT e Resultados do GT de Políticas de Internacionalização" (SETEC/MEC, 2018), mesmo após a aprovação recente da nova Lei de imigração reforçar em seus princípios e garantias a oferta de educação pública para a população imigrante como um de seus fundamentos (Lei 13.445/2017, online), não há nenhuma menção à esse

Costumamos ver mais comumente movimentos em direção à construção de programas e parcerias para o recebimento de alunos estrangeiros, vindos para participar de disciplinas e cursos por períodos determinados, do que ações de oferta dessa mesma possibilidade de ingresso e inclusão para indivíduos que compõem a população imigrante local, deixando-a, ainda que considerando a importância dessas comunidades para o arranjo socioeconômico local das regiões dos *campi*, de fora do olhar sobre internacionalização. Um erro que é cometido reiteradamente, consolidando não apenas uma oportunidade perdida para estas organizações, fruto de um olhar limitado por fatores diversos, mas também um obstáculo para o desenvolvimento de um ensino intercultural plenamente consciente de seu alcance e importância. A formação docente sob a perspectiva da educação intercultural deverá contribuir tanto para a prática em sala de aula quanto para a formulação de política de acesso, permanência e desenvolvimento de imigrantes e refugiados, entendida não só como uma das missões constitucionais da instituição, mas como inerente à EPT e parte de uma política de internacionalização norteada pela valorização dos direitos humanos.

Dado o quadro em que há profundas reconfigurações nos fluxos migratórios e populacionais, especialmente num cenário afetado pela disseminação da pandemia de covid-19, os Institutos Federais não podem concentrar ações voltadas para a população migrante somente em pequenos recortes, devendo pensar globalmente em iniciativas de ingresso, acolhimento e permanência. Segundo Baeninger (2004, p. 6), por conta de tendências consolidadas como a desaceleração do crescimento das chamadas "megalópoles" e a formação de "aglomerados metropolitanos recentes" e "aglomerados urbanos não-metropolitanos" foi desencadeado um processo de "descompressão" das comunidades de imigrantes internacionais. Estes, registrando maior presença nos grandes centros (por motivos diversos, como o fato destes contarem muitas vezes com a "porta de entrada", como aeroportos internacionais, facilidade de acesso aos serviços consulares, grupos mais estruturados de apoio e acolhimento a imigrantes, assim como a pré-existência de comunidades compatriotas já estabelecidas), tem reiteradamente realizado um movimento de interiorização, algo já visualizado em grupos imigrantes no século XIX e começo do século XX (BAENINGER, 2020).

A presença de comunidades de imigrantes internacionais nas mais diversas regiões do país surge como algo cada vez mais representativo, aumentando a demanda por instituições adequadas a essa transformação no contexto social local. Justamente por ter em conta tal contexto como referencial de sua atuação, seja na escolha dos cursos a serem ofertados como na premissa de estabelecer uma dialogia com a realidade vigente, os Institutos Federais aparecem como agentes privilegiados e avançados no estabelecimento das capacidades de "[...] (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de EPT" (MOURA, 2008, p. 28).

6. Formação docente e EPT

A chamada formação continuada ganha profundidade e força nas últimas décadas por duas concepções que se associam. Uma delas aponta para o "espírito do tempo", para

contingente populacional, consolidando a "invisibilidade" a que estes estão sujeitos na formulação de políticas e ações de internacionalização.

um imperativo da sociedade atual no qual se compreende que o mundo, por sua constante e acelerada transformação (ainda que possamos questionar o que se transforma de fato) exige da prática docente uma "atualização permanente". Assimilar conjuntos distintos de virtudes e compreensões de mundo, abandonar vícios, capacitar-se para utilizar novas ferramentas são algumas das dimensões deste processo. A educação intercultural, com seus valores e entendimentos específicos (assim como a EPT), encontram aqui um ponto de inflexão dentro dos IFs. Ainda que seja visível a existência de uma leitura produtivista desse cenário, é vital ressaltar que a formação continuada não deve ser entendida como um "empilhamento", como um processo de acúmulo de cursos, certificações, oficinas e palestras (CANDAU, 1996). Especialmente num contexto de saturação dos profissionais da área, a formação continuada não pode ser apresentada como um elemento protocolar e asséptico da atuação docente, mas constituir-se, de modo claro e significativo, em uma forma de o docente não somente adquirir novos conhecimentos, mas também de repensar não apenas a própria atuação como também a própria formação, refletindo sobre seu trabalho e adequando-o, se julgar necessário, a contextos e públicos específicos.

A segunda concepção entende a formação continuada docente como um segmento necessário para qualquer projeto amplo de transformação do ensino no país. Esta dialoga imediatamente com a complexidade real da atuação docente, reconhecendo a enorme exigência que ela traz consigo. Ainda que parcela da sociedade vilanize esses profissionais como guardiões de um sistema escolar arcaico (feito somente de giz, lousa e carteiras enfileiradas) ou como vaidosos sonhadores, apaixonados pelo mito de mudar o mundo de dentro de uma sala de aula, os professores têm papel crucial na modelagem da educação numa sociedade, seja para sua manutenção ou para sua transformação. Mudanças são possibilitadas, inicialmente, pelo reconhecimento de que há um ciclo em que má educação e má formação se alimentam mutuamente, exigindo, portanto, esforço simultâneo em direção ao aperfeiçoamento da formação docente e a uma reforma do nosso modelo escolar vigente. Como o ciclo não cessa, a formação continuada passa a ser uma das possibilidades imediatas de intervenção nesse processo de constante retroalimentação[17] que inviabiliza a construção posterior de uma pedagogia identificada como intercultural.

Os Institutos Federais têm atuado com o entendimento de que necessitam consolidar uma "integração entre a educação profissional e a educação básica" (PACHECO, 2012, p. 84) e que, para isso, devem realizar uma formação que englobe dimensões políticas, epistemológicas e tecnológicas, que façam referência direta ao arcabouço da EPT, revelando esse repertório de conhecimento e discutindo-o na contemporaneidade. Isso aparece nos cursos de licenciatura oferecidos pela instituição, mas, de modo ainda mais imediato, na pós-graduação e formação continuada do próprio corpo docente. Esse corpo, marcado pela dualidade entre as chamadas "área comum" e "área técnica", abre um enorme leque sobre as possibilidades dialógicas do ensino, numa postulação que caminha para integrá-las, oferecendo algum sentido de unidade. Como aponta Moura (2008, p. 30), "a formação no âmbito das políticas públicas do país,

[17] Pode-se entender que, no cenário atual, a formação continuada, infelizmente, exerce um papel dedicado não à atualização e complementação do conhecimento e atuação docente, mas sim de "uma política de educação recuperada" (FRIGOTTO, 2003, p. 97), atuando de forma regenerativa diante de um cenário em que não apenas a formação inicial é falha, mas a própria escola é carente de qualidade e universalização (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

principalmente as educacionais, [...] deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia" e isto deve orientar totalmente a perspectiva de formação continuada na EPT.

7. Formação docente para a interculturalidade

Pensando na educação intercultural, é importante ter clareza que o trabalho docente pode estar voltado a um público diversificado, sem necessariamente garantir uma prática baseada em princípios interculturais. O professor só realizará uma educação intercultural se suas ações estiverem pautadas em escolhas éticas que valorizem a diversidade e as referências culturais dos grupos, rompendo com práticas discriminatórias e excludentes. Entende-se então que se impõe como imperativa a constituição de um programa teórico, metodológico e prático orientado em direção à constituição da interculturalidade como um dos objetivos da educação, em especial, nesse cenário, da educação profissional e tecnológica. Para tanto, é preciso incluir a perspectiva intercultural como um dos espectros dos programas de formação – inicial e continuada – docente na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Formular e reconstruir a formação, de modo a promover ferramentas aptas a romper com padrões de normalização da desigualdade que contribuem para a dominação e anulação de um determinado grupo social sobre outro constitui um dos maiores desafios – felizmente posto sob fortes luzes – da pedagogia contemporânea.

Considerar a formação docente sob esse ângulo extrapola as ações em sala de aula; também municia o docente a se relacionar de modo mais fluido com a comunidade na qual a escola está inserida, aproximando-se do cotidiano dos alunos, dos desafios da gestão (e, idealmente, podendo contribuir para superá-los) e escapando um pouco mais da "armadilha da homogeneidade do ensino", que perverte o conceito de igualdade para ignorar a diversidade e tolhê-la nas práticas de ensino. Isso exige repensar aspectos profundos do currículo referenciado e da práxis não apenas docente, mas institucional, de modo a orientar a atuação da organização como um todo para o atendimento dos interesses e da garantia dos direitos fundamentais de todos os grupos sociais que frequentam – e dos que, por variadas causas, ainda não frequentam – o espaço escolar. Refletir sobre esse cenário também contribui para uma elaboração mais sofisticada da realidade objetiva que nos cerca, posicionando no centro das ações não apenas a diversidade percebida no cotidiano, em nossas microrrelações, mas também da sociedade como um todo, influenciando na maneira como entendemos as globalizações[18] e suas consequências, tanto na luta pela efetivação de direitos sociais reconhecidos quanto na busca pelo reconhecimento das dinâmicas que impedem sua consolidação.

É importante salientar que a educação, especialmente no âmbito da EPT, deve se despojar de alguns pré-conceitos, muitos deles de alinhamento quase automático por muitos profissionais e instituições, como a ideia de que a educação se dá de modo "univetorial", do docente para o aluno. Não é uma relação indivíduo-indivíduo, mas sim

---

[18] O termo é utilizado no plural por aproximar-se do conceito de Boaventura de Souza Santos (1997, p. 107), que aponta para "[...] uma definição mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais. Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização".

indivíduo-comunidade e, por vezes, comunidade-comunidade. Isso estabelece relações complexas, repleta de camadas, que expressam aspectos distintos da compreensão do sujeito sobre o cenário no qual está inserido. Isso vale para o aluno e, claro, também para o docente. Essa expressão, se não cerceada, expõe valores, experiências de vida, e saberes adquiridos previamente e durante o processo ensino-aprendizagem. Ajuda a situar os indivíduos no mundo e revelar também as possibilidades de conflito e de cooperação entre estes. Reconhecer essas expressões, sem procurar constituir uma escola "monotonal", sem buscar "pasteurizar" o corpo discente, a atividade docente e a sociedade na qual a escola está inserida até despir-lhe de toda diversidade, é parte da iniciativa fundamental de uma educação intercultural.

8. Indicação de atividades educacionais alinhadas à interculturalidade

No exercício prático do dia-a-dia, apontamos aqui alguns exemplos de iniciativas que podem constituir-se como ações educativas interculturais:

1) Pesquisa de campo e mapeamento migratório: essa atividade é sugerida para estimular o conhecimento sobre o município e macrorregião onde o *campus* está e os alunos residem. Consiste num levantamento da demografia local, através de pesquisa bibliográfica, notícias na mídia da área e até demanda por documentos e relatórios à órgãos oficiais. Idealmente traça uma cronologia da ocupação da região, buscando compreender quais seus habitantes originários e, se for o caso, como se deu o ingresso de outras populações no espaço até os dias atuais. Os motivos dos deslocamentos identificados ao longo dos anos também nos auxiliam a constituir a "historiografia migratória" de uma determinada comunidade numa determinada região, fornecendo sentido a esse processo.

2) Identificação e análise de estereótipos: com o objetivo de identificar, expor e reconfigurar pré-conceitos existentes (apontando-os como tal), essa ação visa um levantamento junto aos alunos de estereótipos vigentes - de "fácil acesso" na mídia, nas redes sociais, na literatura – relacionados à população migrante internacional. Caricaturas de sua aparência, hábitos, idioma e religião são reapresentadas sob a forma estereotípica, mostrando como o migrante muitas vezes é tratado como "fetiche" (ou seja, como portador de características que não lhe pertencem, que lhe são atribuídas por terceiros, detentores de poder suficiente para fazê-lo e reproduzi-lo). Trazer à tona esses pré-conceitos nos permite investigar os motivos de sua existência, assim como o modo pelo qual eles foram produzidos e são reproduzidos, discernindo o processo de reificação do comportamento preconceituoso e xenófobo a fim de expô-lo e esvaziá-lo diante dos alunos.

3) Festa das Nações: atividade consagrada e periódica em muitas instituições de ensino do país, ela exige um processo de pesquisa e levantamento prévio que, quando malconduzido, reforça os estereótipos que deveria combater. No afã de promover eventos que pareçam multiculturais (com músicas, danças, alimentos, vestimentas típicas de um determinado grupo de nações) de forma lúdica, apela-se frequentemente às caricaturas mais simplórias a respeito dos estrangeiros. Ao optar por realizar esse tipo de evento, deve haver uma certificação de que a pesquisa dos alunos seja focada num entendimento real e atual a respeito da comunidade que desejam retratar, observando também o que há de heterogêneo, de diverso, dentro da população que compõe a nação retratada.

4) O visitante estrangeiro: se for viável, deve-se convidar membros de comunidades imigrantes com presença na região para realizar atividades pedagógico-culturais no *campus*. Uma palestra, um sarau, uma roda de conversa, todas estas formas de interação são bem-vindas, especialmente se realizadas por membros da comunidade migrante que mais se associa à localidade onde o *campus* está inserido pois, além de se ofertar aos alunos a possibilidade de contato e aprendizado, intensifica-se a relação com essa comunidade.

9. Considerações finais

Os elementos expostos neste artigo buscam acentuar não apenas desafios, mas potenciais. É evidente que a educação pública brasileira, campo de atuação essencial do Estado, não atende atualmente às demandas de acesso e permanência da população migrante internacional, que já no cenário pré-pandêmico carecia da devida atenção. Nisso, sem ressalvas, incluem-se os Institutos Federais. Esses têm, entretanto, um enorme potencial para transformar essa relação, sendo motor de políticas públicas orientadas para aquele segmento populacional. Graças à vocação expressa em suas bases formativas de promoção da educação profissional e tecnológica, cujos conceitos se solidarizam prontamente com os de uma educação intercultural, os Institutos Federais podem almejar uma atuação voltada ao desenvolvimento de uma concepção mais ampla de alteridade, adequada às demandas e transformações de espaços não apenas com maior presença, mas com maior sinergia entre comunidades diversas. Para tanto, dois de seus papeis cruciais devem ser cumpridos considerando a população migrante como um de seus públicos dotados de atenção singular: o primeiro refere-se à formação docente, inicial e continuada, tendo essa última um efeito transformador de curto prazo a ser atingido também pela atuação desses docentes na formação inicial alheia e na construção e desenvolvimento das organizações em que atuam. Depois, temos a premissa de que a rede deve almejar tornar-se "internacional", buscando iniciativas diversas que a permitam ser identificada com a ideia e com os elementos constituintes de um espaço global, do qual, apesar de muitas vezes ignorados (com dolo ou culpa) pelo provimento de ações institucionais relativas à internacionalização, as populações migrantes internacionais residentes no espaço geográfico partilhado pelos diversos *campi* dos Institutos Federais também fazer parte.

Referências

BAENINGER, R.; DEMETRIO, N.; DOMENICONI, J. **Imigração internacional na macrometrópole paulista**: novas e velhas questões. Cadernos Metrópole, v. 22, n. 47, São Paulo: PUC-SP, p. 17-40, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_______. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**: Microdados – 2020. Disponível em:< https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em 08/08/2021.

_______. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da

educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_______. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 05/11/2021.

______. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm#:~:text=Art.,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20para%20o%20emigrante>. Acesso em 03/11/2021.

______. SETEC/MEC. **Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de EPT e Resultados do GT de Políticas de Internacionalização**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/87481-acoes-de-internacionalizacao/file>. Acesso em: 11/11/2021.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona: Espanha: Gedisa, 2004.

CANDAU, V. M. F. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores**: desafios atuais. Revista Cocar, Edição Especial, n.8.Belém: UEPA, p. 28 - 44, 2020.

____________. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: Reali A.M. e MIZUKAMI, M. G. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CASTAÑO, F.J.G., RUIZ-MATAS, C. B. **Mediación intercultural en sociedades multiculturales**: hacia una nueva conceptualizacion. In: AGUADO, O. V.; GOMEZ, J. A. D. (Edit); ¿Es posible otro mundo? V Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Huelva, Universidad de Huelva, p. 505 - 522, 2004.

CAVALCANTI, L., OLIVEIRA, A. T., TONHATI, T. **A pandemia de COVID-19 e as migrações internacionais**: impactos e desafios. In: BAENINGER, R., VEDOVATO, L.R., NANDY, S. (coord.). Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2020, p. 373-380.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Revista Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1087-1113. Campinas: CEDES, 2005.

FRIGOTTO, G. **A Universidade e a formação dos professores**. Interagir: pensando a extensão, n. 3. Rio de Janeiro: UERJ, p. 93-100, 2003.

GENOVESE, A**. Interculturalidade e reflexão pedagógica em contexto de mudança social -** Entrevista a Antonio Genovese. Fórum Sociológico. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Série II, n. 28, 2016.

HELD, D. **A democracia, o estado-nação e o sistema global**. Lua Nova, n. 23. São Paulo: CEDEC, p. 145-194, 1991.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

KNIGHT, J. **Internationalization**: Three Generations of Crossborder Higher Education. Nova Deli: India International Centre, 2012.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. **Internationalization of Higher Education**: Past and Future. International Higher Education, n. 95. Boston: CIHE, p. 2 -4, 2018.

LÜDKE, M., MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro:

E.P.U., 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MERINO, J. V. **Educación intercultural**: reto educativo-social para uma escuela inclusiva. Educación y Futuro, n. 29. Madri: Universidad Salesiana, p. 157-178, 2013.

MORAES, A. **Direito constitucional**. 33. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, p. 23 – 38, 2008.

PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional técnica de nível médio -** Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Moderna, 2012.

RAMOS, M. N. **Concepção de ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em 12/11/2021.

SANTOS, B. S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova, n. 39. São Paulo: CEDEC, p. 105-124, 1997.

TAYLOR, C. Politics of recognition. In: GUTMANN, A (org). **Multiculturalism**. Princeton: Princeton University Press, p. 25 - 74, 1994.

VENTURA, D. **Migrar é um direito humano**. Opera Mundi, 2014. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/opiniao/33594/migrar-e-um-direito-humano>. Acesso em: 06/11/2021.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, p. 75-96, 2010.

WEISSMANN, L. **Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade**. Construção Psicopedagógica, v. 26, n. 27. São Paulo: Sedes Sapientiae, p. 21-36, 2018.